

DIVERSIDADE, FRONTEIRA E EPISTEMOLOGIAS DO SUL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Caetano De' Carli¹

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo refletir teoricamente sobre como as perspectivas pós-coloniais, notadamente os conceitos de diversidade, fronteira e epistemologias do sul, podem ser trabalhadas a partir da realidade e da reflexão teórica da educação do campo. Apesar de se tratar de um artigo teórico, esse debate está conectado a uma série de ações na área da educação do campo e da extensão rural que vêm sendo realizadas a partir do grupo de pesquisa *Curupiras: Colonialidades e Outras Epistemologias* e do *Fórum de Desenvolvimento Local do Agreste de Pernambuco*.

Palavras chaves: Educação do campo; Epistemologias do sul e diversidade.

1 Professor da Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco. Doutor em Pós-Colonialismos e Cidadania Global pelo Centro de Estudos Sociais, laboratório associado à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

DIVERSITY, FRONTIER AND EPISTEMOLOGIES OF THE SOUTH IN RURAL EDUCATION

ABSTRACT

This article reflect theoretically on how the postcolonial perspectives, notably the concepts of diversity, frontier and epistemologies of the south, can be worked from the reality and the theoretical reflection of the rural education. This debate is connected to a series of actions in the area of rural education and extension that have been carried out from the *Curupiras: Colonialidades e Outras Epistemologias* and the *Fórum de Desenvolvimento Local do Agreste de Pernambuco*

Keywords: Rural education; Epistemologies of the south and diversity.

Introdução

Esse artigo vem suscitar uma reflexão teórica que emerge a partir de uma série de atividades de extensão e pesquisa nos territórios do campo entre eles: projeto de extensão na Escola Virgília Garcia Bessa (comunidade quilombola Castainho), projeto de pesquisa vinculado a FADEx-Minc-FUNDAJ (*Processo de Articulação e qualificação de ações de pesquisa, difusão e inovação tecnológica e gestão para promoção de políticas públicas de educação integral no âmbito da interface entre educação e práticas artísticas e culturais nos territórios brasileiros*) e as atividades do Fórum de Desenvolvimento Local do Agreste de Pernambuco. Não iremos, nesse artigo, trabalhar cada caso específico em si, mas apenas discorrer teoricamente sobre qual o papel de noções como diversidade, fronteira e saberes subalternizados em contextos pedagógicos, seja em atividades

escolares para os territórios do campo, seja em projetos de extensão rural. Nesse sentido, nos referimos aqui ao debate que Freire inicia em *Comunicação ou Extensão?* relacionando-o com algumas perspectivas teóricas vinculadas às teorias pós-coloniais.

2. Educação do Campo e práxis pedagógica

Ao olhar a história das políticas públicas no Brasil em relação à educação, observamos que, mesmo com influência do positivismo, a elite política nacional não se preocupou em implantar um sistema educacional, ainda que hegemônico e disciplinador. A estruturação de um sistema escolar público somente se iniciou, a partir da Revolução de 30, ainda assim, com pouca ou nenhuma atenção às especificidades das escolas do campo (LEITE, 1999). As poucas escolas do campo que havia na altura, eram precárias e vinculadas à caridade patronal ou da igreja. A partir da década de 1940, com a formação de um corpo estatal de assistência técnica e extensão rural, algumas escolas foram fundadas dentro desse viés, bem como as políticas públicas de ATER (LEITE, 1999).

Em relação ao ensino formal, a primeira Lei de Diretrizes e Bases no Brasil, em 1961, também pouco se preocupou em pensar essa temática específica do campo, ainda que o Brasil estivesse vivenciando, nesse período, uma grande efervescência política de movimentos camponeses, como as Ligas Camponesas, o Movimento dos Posseiros de Trombas-Formoso, a formação dos sindicatos rurais, do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), etc. Por outro lado, é, a partir dessas experiências de luta que se vinculam um movimento de pedagogos e cristãos progressistas (Movimento de Educação de Base e a Ação Popular Católica) que posteriormente ganharão um corpo teórico e organizacional mais consistente através do que se vai entender por Educação Popular e Teologia da

Libertação (LEITE, 1999). A reflexão sobre a educação do campo nascia, portanto, nessa época, ainda que não tivesse esse nome.

Será a partir da década de 1990, que, inserido em um novo ciclo de luta camponesa no Brasil, o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) demarca o termo educação do campo, para se diferenciar, ao mesmo tempo, de uma educação rural com o viés extensionista clássico e de uma educação popular cada dia mais urbana e institucionalizada nas práticas escolares. Nesse contexto que, em 1997 é realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das áreas de reforma agrária (ENERA) e, em 1998 a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A partir desses dois eventos que uma série de movimentos, organizações de educadores, intelectuais e militantes irão, definitivamente, situar politicamente a educação do campo enquanto uma área específica da ação e reflexão pedagógica. Além disso, esse mesmo grupo formulará os debates e as políticas públicas na área da educação do campo, como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação em Áreas da Reforma Agrária (PRONERA), principalmente a partir de 2003 (FERNANDES, 2009 e ARROYO, 2004).

Durante essa trajetória, houve diversas formas de representação do campo que, por sua vez, idealizaram diferentes formas de relações sociais e culturais presentes nesse território. Desde o século XIX, essas representações inventaram imagetivamente e discursivamente uma ideia de campo que, ainda se encontra em vigor no senso comum. O romantismo, ao se pautar (em maior ou menor grau) no campo como elemento fundante de uma identidade nacional ou de uma cultura tradicional típica, automaticamente projetou esse território como um lugar bucólico, de encontro do homem com a natureza, de pureza e de felicidade. Na filosofia, Rousseau traduziu fortemente esse pensamento no qual, o estágio de natureza foi colocado no mais alto patamar de dignidade humana, enquanto, por outro lado, a civilização e a vida urbana eram associadas ao ato de se corromper. No campo científico, a representação do rural

pela antropologia e sociologia tradicional divergiram em vários aspectos, mas convergiram na atitude de estranhamento (WOORTMAN, 1995). Se, para a antropologia clássica, o camponês não representava exatamente uma sociedade elementar e seus sistemas de relações de parentescos não se situavam tão claramente definidos enquanto estrutura, a sociologia marxista situou o camponês dentro de uma posição de subalteridade em relação aos trabalhadores da cidade, notadamente à classe operária, supostamente a vanguarda da revolução socialista (REIDFEILD, 1958; MARX, 1984; HESPANHA 1984). Ambas as áreas do conhecimento, ao longo do século XX, convergem para uma análise menos presunçosa desse território, a partir de fundamentos específicos que nortearam o nascimento do que se entende por sociologia rural ou antropologia rural, a primeira associada a um marxismo heterodoxo e a segunda à escola funcionalista francesa e a antropologia estruturalista norte-americana. Paralelo a esse debate no campo das ciências humanas, a partir do século XIX, o termo agrícola vai ser amplamente difundido, notadamente ao ressaltar o aspecto meramente produtivo do território. Será a partir dessa terminologia que irão ser fundadas as primeiras sociedades e congressos agrícolas, na intenção de difundir a inserção de tecnologia agrônômica para um crescimento de produtividade (EISENBERG, 1970).

No Brasil, em termos de políticas públicas, o termo rural foi solidificado e, até mesmo, confundido com o termo agrícola, denotando o caráter produtivista da política nacional de assistência técnica, da extensão rural, da educação rural e da formação dos cursos de ciências agrárias. Por conta dessa representação do rural unicamente como local de produção, que, houve a necessidade, por parte dos integrantes do I ENERA e da *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, de se disputar politicamente o conceito de campo, denotando o caráter conflitivo dos processos sociais e ressaltando uma perspectiva cultural, humana e ambientalista para o território (FERNANDES, 2009).

A emergência do conceito de educação do campo, portanto, se insere a partir de uma terminologia da práxis, da ação e reflexão dialógica dos povos em luta. A práxis, nesse caso, reconfigura o ato educacional de uma prática bancária para uma prática transformadora e libertadora do território (FREIRE, 1978). Como afirma Arroyo (2004), o termo educação do campo nasce em detrimento do silenciamento, do esquecimento e do desinteresse sobre o campo por parte do conhecimento acadêmico. Esse silenciamento se estabelece, principalmente por ser o campo um território esquecido, uma territorialidade do outro, frente à hegemonia do sujeito urbano-global. Por outro lado, afirma-se também que “o campo brasileiro nem sempre foi silenciado [...] seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica” (ARROYO, 2004, p.9). Assim que a educação do campo se insere na própria democratização da sociedade brasileira, a partir de um projeto de inclusão social, de resistência de uma territorialidade campestre, ribeirinha, indígena, quilombola, em detrimento de uma territorialidade hegemônica. Um olhar democrático² sobre o campo representa uma necessidade de integração dos sujeitos que são agentes da história desse território. Frente ao processo de busca do reconhecimento dos territórios, ou pela conquista do direito à terra, a educação do campo consiste também num movimento político. A educação do campo afirma uma territorialidade dinâmica, plural, como “lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Como terra que educa, lugar de educar e não a educar. De produção de solidariedades e identidades culturais. De formação de sujeitos humanos. O campo como espaço pedagógico - a

2 Democracia para os povos do campo se associa diretamente à questão da terra. O olhar democrático seria, portanto, um viés que, não somente valorize os povos do campo em termos de saberes e sujeitos, mas também que se associe à perspectiva da democratização da terra: a reforma agrária, a regulamentação de terras indígenas e quilombolas, a luta pela terra nas comunidades ribeirinhas, de pescadores, dos povos extrativistas, dos povos atingidos por barragens, das mulheres camponesas e dos pequenos agricultores.

pedagogia da terra” (ARROYO, 2004, p. 10). Para Caldart (2004), a educação no campo pode ser pensada a partir da tríade campo – políticas públicas – educação. Quando se fala campo, afirma-se o território a partir de suas dinâmicas plurais nas áreas da cultura, sociedade, política e economia, em detrimento do rural, que relaciona-se com o desenvolvimento do agronegócio. Quando se refere à educação, estabelece os aspectos amplos do termo – que perpassa pelo processo de conscientização, pela práxis, pelo saber dialógico que se estabelece em experiências formais ou não formais de ensino. Quando refere-se às políticas públicas, estabelece a associação da luta pela terra, enquanto um processo mais amplo que não se resume unicamente à terra e à produção agropecuária, mas também aos vários outros tipos de modos de vida e de direitos, inclusive o direito à educação. *“A educação do campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta ideia: existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica”* (CALDART, 2006, p. 84).

Ao pensar a Educação do Campo enquanto práxis, deve-se levar em consideração a conjuntura política, social e econômica relacionadas com os territórios do campo no Século XXI. Nesse sentido, para além das questões já tradicionalmente trabalhadas pela sociologia e antropologia rural no século XX (o problema da terra, a renda fundiária, a reforma agrária, a produção de alimentos, entre outras), ainda se verifica em nossos tempos:

- 1 – A maior inserção do capitalismo financeiro no mercado de terras, na exploração agropecuária, na mineração e na privatização das fontes de água potável. Em consequência disso, evidencia-se uma gradativa queda na produção camponesa e no número de pequenos e médios proprietários nos territórios em que esse processo esteja mais avançado;
- 2 – um maior poder de expansão territorial da propriedade privada sobre a propriedade fundiária, em detrimento de outras formas de posse do território, como a posse comunitária, de grupos de camponeses, indígenas e quilombolas;
- 3 – em detrimento a isso, ocorre, em termos de grupos sociais organizados,

uma luta em torno de outras formas de territorialidades, de autonomia e reconhecimento para territórios tradicionais, e da relativização do direito de propriedade sobre a propriedade fundiária (FERNANDES, 2013); 4 – uma crescente impotência política, típica do neoliberalismo, por parte dos Estados nacionais (Judiciário, Legislativo e Executivo) em mediar um confronto de interesses entre empresas transnacionais e grupos, comunidades e movimentos sociais prejudicados e atingidos diretamente por grandes investimentos no setor de mineração, energia, pecuária e agricultura extensiva, privatização da água e expansão da fronteira agrícola para zonas de povos tradicionais, como florestas e outros biomas naturais de populações indígenas, quilombolas, camponesas ou ribeirinhas (SANTOS, 2003); 5 – a emergência de novas formas de lutas por direitos que convergem a uma temática comum: a terra. Com isso, o direito indígena, o direito quilombola, o direito dos povos das florestas, o direito da comunidade, os direitos humanos, o direito à alimentação, entrelaçam-se na temática do direito à terra (SANTOS, 2003); 6 – uma reconfiguração da questão ambiental e sua associação com reivindicações dos camponeses, dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos pescadores; mediando a formação de outras perspectivas de produção, como, por exemplo, a agroecologia (SANTOS, MENESES e NUNES, 2004); 7 – novas formas de representação da terra emergem contrapondo-se a ideia iluminista de “natureza enquanto valor” como, por exemplo, natureza enquanto divindade, enquanto território comunitário, enquanto identidade e cultura de um grupo ou povo (SANTOS, MENESES e NUNES, 2004); 8 – novas formas de associação das temáticas da terra com a população urbana, como por exemplo: a segurança alimentar e nutricional, o controle no uso dos agrotóxicos e no uso de sementes geneticamente modificadas, o preço do alimento e o combate à fome; 9 – crescente aumento do desemprego rural mediante os processos de mecanização da produção que também vem configurando novas formas de cidades rurais, que, em zonas onde o capitalismo de monopólio se apresenta combinado com o latifúndio e a

monocultura, estão cada dia mais desertificadas e com a população envelhecida. O desemprego também convive, em certas áreas agrícolas do mundo global, com o trabalho extensivo, precário e, às vezes, até mesmo, com o trabalho escravo. O modelo de desenvolvimento agrícola em larga escala, adotado geralmente pelas grandes empresas agropecuárias, vem se tornando inviáveis economicamente para o pequeno e médio produtor rural. A sobrevivência econômica desses grupos depende diretamente de se adotar alternativas de desenvolvimento próprias e adequadas socialmente e ambientalmente. A educação formal e informal nesses territórios do campo deve o tempo todo estar cientes e trabalharem com o território a respeito dessas alternativas (DE CARLI, 2014).

Sobre a educação formal, a relação da educação do campo e a práxis deve ainda se ater à realidade escolar dos territórios do campo. As críticas de Ivan Illich (1985) ao sistema escolar, podem ser acentuadas no processo de constituição histórica das escolas do campo. Essas escolas foram, ao mesmo tempo, incapacitadas, pela sua estrutura precária, de promover uma certificação adequada ao sistema e, pelo sistema escolar, em direcionar sua lógica escolar urbana à *teia educacional* da comunidade camponesa em que se insere. Se as escolas da cidade foram formatadas em torno de uma lógica disciplinadora e como instrumento de certificação de saber, as escolas do campo se tornaram, apenas, uma réplica imperfeita, mais precária e incompleta da instituição citadina. As escolas do campo foram constituídas, assim, a partir de uma estrutura básica precária, muitas vezes improvisadas, com chão de terra batida e diversos problemas: falta de água, de energia, ausência de professores, com a carência na formação de professores, falta de merenda e uma estrutura curricular que privilegia o ensino seriado e urbano (ARROYO, CALDART e MOLINA 2004; FERNANDES 2009).

Dessa forma, por um lado, o sistema formal de ensino isolava outras potencialidades educacionais que se encontra no campo (enquanto território educativo), e de outro, a lógica escolar funcionava sob uma estrutura

evidentemente precária e insuficiente. Além disso, nos últimos anos, paralelamente a uma série de conquistas formais na área da educação do campo, observa-se um acentuado número de casos de fechamento das escolas. Esse foi o principal tema do II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras das áreas de reforma agrária, realizado em Luziânia, em 2015.

O fechamento das escolas do campo é frequente e recorrente no interior de Pernambuco e vem sendo banalizado como normativa do Estado para “solucionar” o problema da precariedade escolar. A escola multisseriada do campo é tratada pelos órgãos públicos como um problema, já que são incapacitadas de adequar o currículo e a gestão escolar à realidade do território. Enquanto isso, vimos crescer no ensino privado, uma série de experiências que lidam com aquilo que é frequente negado à escola do campo: o contato com a natureza e o aprendizado para além do seriamento escolar.

Enquanto no ensino público, se percebe um discurso que vem a exacerbar a escola multisseriada no campo, a classe média das grandes cidades brasileiras vem pagando uma pequena fortuna para os filhos estudarem em uma escola multisseriada, ter contato com a natureza e, inclusive, desenvolver hortas agroecológicas no pátio da escola. Algumas metodologias que são colocadas, por exemplo, pela Reevo (Rede de Educação Alternativas) a partir de experiências no mundo ibérico e na América Latina vem a questionar justamente a lógica seriada e o conteudismo implicado no sistema escolar tradicional.

Se as escolas do campo não tensionarem o currículo, o seriamento e os próprios muros da escola, elas vão continuar sendo incapazes de adotar qualquer perspectiva transformadora e alternativa na mesma. Por que não a agroecologia, o conhecimento camponês, a história de luta do campo, o saber e a cultura indígena e quilombola, a memória e a identidade do território, as práticas de esporte, as atividades artísticas e o lazer não podem ser consideradas matérias tão importantes quanto a matemática e a língua portuguesa? Com um currículo mais flexível e uma

pedagogia mais apropriada à realidade escolar do campo, é possível se construir uma educação de qualidade, mesmo em condições de estrutura escolar básica.

As escolas do campo devem se ater também ao público geral com quem ela trabalha. A rigor, estamos falando de uma juventude precária, negra, indígena, mulata, pobre, sem oportunidade de trabalho, de lazer e de acesso à cultura e aos esportes, que vem sendo alvo de constantes processos de violência e de apropriação por parte da cultura de massa urbana e de uma sociedade capitalista, moderna, patriarcal e machista. Sob essa problemática, que temos também a necessidade de reinventar a educação do campo e a educação popular.

O cenário educativo em termos de políticas formais, aparentam uma certa absorção de parte da essência educativa dessas duas perspectivas, como pode ser observado em uma certa evolução das normativas das políticas públicas educacionais de 1988 até hoje. Entretanto, a normatização de parte dos princípios da educação do campo e da educação popular não foram capazes de consolidar uma educação emancipatória na rede pública de ensino e nas escolas do campo. De certa forma, as perspectivas da educação do campo e da educação popular perderam gradativamente a sua radicalidade e seu poder transformador, se tornando, em alguns casos, apenas influência em uma LDB, uma normativa ministerial ou em um PPP, geralmente muito distante da realidade.

Para repensarmos sobre educação do campo e educação popular devemos, primeiramente, enfocarmos na ideia de transformação social dos territórios através da educação. Novos desafios no nosso mundo contemporâneo, entretanto, se apresentam e levantamos, com isso, alguns dos fatores que podem ser levados em conta para repensarmos a educação popular e a educação do campo para a população pobre, negra, mulher e indígena das periferias rurais no Século XXI: 1) uma pedagogia emancipatória não pode se voltar unicamente ao recorte de classe, mas deve adicionar à pedagogia do oprimido, a problemática do negro, do

índio, da mulher, da população LGBT, das pessoas com deficiência e dos camponeses de maneira geral. 2) Devemos ter um diagnóstico social e cultural preciso do território em que se insere as periferias rurais e urbanas, para identificarmos as problemáticas com que a educação pode lidar. Temas como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, violência contra a mulher, violência de maneira geral, consumo de drogas ilícitas e lícitas, ociosidade juvenil são essenciais de serem enfrentados pela escola, pelos professores, pelos gestores e pelo poder público de forma mais humana. 3) As pesquisas e os projetos de extensão na área da educação realizadas pelas universidades e pelos órgãos fomentadores não podem mais se eximir de alterar a realidade da precariedade educacional em nosso país.

Os centros de pesquisas universitários são muito bons em produzir normas e verdades sobre os territórios do campo, em observar, realizar visitas de campo e entrevistas, mas acabam não fazendo qualquer diferença para alterar a realidade vivenciada pelo território³. As metodologias tradicionais de pesquisa necessitam serem questionadas, a fim de que possa se desenvolver metodologias de intervenção, como, por exemplo, a pesquisa-ação ou o método de caso alargado (SANTOS, 2016). 4) a adaptação às novas tecnologias podem ser uma ferramenta valiosa na formação de uma nova educação do campo e de uma nova forma de se fazer educação popular (Santos, 2016). 5) Não nos interessa nem a constituição tradicional das escolas do campo, muito menos a solução contemporânea

3 Isso ocorre em razão das três crises que passam a Universidade na contemporaneidade, segundo Boaventura de Sousa Santos (1994 e 2004): a crise de autonomia, a crise de hegemonia e a crise de legitimidade. Em suma, nenhuma realidade do território do campo é alterada por uma produção de um artigo científico, ou uma dissertação ou tese de doutorado. Até mesmo, longos projetos de pesquisa e extensão rural tem sido pouco eficientes em de fato alterar a realidade do território atuado. Para transformar essa realidade é necessário alterar o que se entende por ensino, pesquisa e extensão, e talvez, o que se entende pela própria universidade.

de fechamento das escolas do campo. A escola do campo necessita ser reinventada, necessita ser algo novo (De Carli, Antunes e Silva, 2016).

3. O Local da Diversidade na Educação do Campo

Pensando nesses desafios de reinventar a educação do campo (seja na perspectiva escolar ou não escolar) que trataremos a respeito do tema da diversidade. Arroyo, no *Dicionário da Educação do Campo* (CALDART el all, 2012), afirma esse conceito como fundamental para se entender a realidade de diferentes culturas e trajetórias de luta dos povos em movimentos que compõem a pauta principal da educação do campo hoje. Segundo o autor,

Um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história. Consequentemente, a diversidade de formas de fazer a história e o fato de os seres humanos serem reconhecidos como sujeitos de história ou serem segregados da nossa história imprime determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação [...] A consciência dessa diversidade, de condicionantes do direito à terra-território, confere uma rica complexidade às lutas do campo e, consequentemente, às lutas por outro projeto de educação do campo num outro projeto de campo e de sociedade. Essas identidades nas lutas por terra-território, pela agricultura camponesa, têm levado a identidades de lutas por projetos de campo, de educação, de formação de educadores (ARROYO, 2012, p. 230-232)

Nesse contexto que as identidades diversas desses grupos, assumem uma posição de fronteira com outras identidades que se inserem no território (algumas enquanto identidades hegemônicas). Essa posição de fronteira é melhor explorada por Arroyo quando o mesmo elucida que

A segregação histórica mais radical nesse campo é a declaração de incapazes de produzir conhecimento reconhecível dirigida aos povos do campo, indígenas, negros, quilombolas e trabalhadores. Consequentemente, seus conhecimentos não serão reconhecidos como conhecimentos porque produzidos por coletivos segregados como incultos e primitivos, como irracionais atolados no misticismo. (ARROYO, 2012, p. 233).

Freire já havia ressaltado esse ponto, em, pelo menos, duas ocasiões no seu livro *Comunicação ou Extensão?*, a gnose da palavra extensão e o contato do agente de extensão rural com as comunidades camponesas. Quando Freire situa vários significados adjacentes à palavra extensão, ele levanta, entre outros sentidos, a sua associação com a ideia de invasão cultural, ou seja, “através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem” (FREIRE, 1983:12). Nesse ponto, ele afirma que

O primeiro equívoco gnosiológico da extensão está em que, se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático. Desta forma, o sujeito que estende é, enquanto atar, ativo, em face de “espectadores” em quem deposita o conteúdo que estende. (FREIRE, 1983, p. 15)

Mais precisamente sobre o trabalho dos agentes de extensão Freire questiona,

Como substituir os procedimentos destes homens frente à natureza, constituídos nos marcos mágicos de sua cultura? A resposta não pode estar na extensão mecanicista dos procedimentos técnicos dos agrônomos até eles. O pensamento mágico não é ilógico nem é pré-lógico. Tem sua estrutura lógica interna e reage, até onde pode, ao ser substituído mecanicistamente por outro. Este modo de pensar, como qualquer outro, está indiscutivelmente ligado a uma linguagem e a uma estrutura como a uma forma de atuar (FREIRE, 1983, p. 19).

O debate colocado por Boaventura de Sousa Santos (2007) a respeito das epistemologias do sul vem, também, a identificar uma problemática próxima a essa, que diz respeito a forma como se elabora e difunde o que se entende como conhecimento socialmente válido e como esse tipo de conhecimento se afirma como superior e único perante uma diversidade epistemológica do mundo.

Santos denomina a *episteme* colonial como Pensamento Abissal, que é recorrente da razão indolente que se caracteriza como a forma de racionalidade que não somente produziu epistemologicamente um outro, como também inviabilizou e desperdiçou todas as suas formas de conhecimentos e experiências. A partir da relação de diferenciação também se estabeleceu, por parte dessa forma de razão indolente, uma relação de inferiorização. Há, segundo Santos, quatro formas mais recorrentes de razão indolente: a razão arrogante, a razão impotente, a razão proléptica e a razão metonímica. Sob essas duas últimas formas de razão indolente, o autor sugere como caracterização da razão proléptica a colonização do tempo, não unicamente para criticar a ideia de progresso e *modernidade*,

mas como a própria noção de progresso está relacionada com a noção de atraso e a noção de modernidade se relaciona com a noção de primitivo.

A razão metonímica decorre a respeito da forma de classificação social mais sofisticada da epistemologia ocidental de criação de não-existências – a dicotomia. As dicotomias moderno-atrasado, avançado-primitivo, saber-ignorância, homem-mulher, branco-negro/índio, produtivo/improdutivo sugerem, dessa forma, um modo de inferiorizar o outro. Essas relações epistemológicas (o que o autor denomina de linhas invisíveis) relacionam-se com relações na esfera do direito (as linhas visíveis). Em tempos de globalização esse processo é notório no *regresso do colonial* que representa nas regiões que desenvolveram o contratualismo e o Estado de Bem-Estar Social uma transição a uma situação de pós-contratualismo e nas regiões na qual o contratualismo e o Estado de Bem Estar Social nunca efetivamente se consolidaram ou, na verdade, nunca existiram, um agravamento dessa condição. Essas condições resultaram no surgimento do *fascismo social* que ao contrário do *fascismo político* não emerge como um sistema de governo, mas se estabelece em vários setores da vida social, notadamente na situação de *livre interferência* do Direito e do Estado numa disputa entre grupos econômicos, políticos e sociais fortes com grupos econômicos, políticos e sociais fracos.

Se, portanto, na década de 1960, as linhas abissais que separavam a França da Argélia, ou Portugal de Moçambique eram muito nítidas no desenho do globo, essas linhas se dissiparam, mas continuam mais fortes que nunca nas cidades globais (SANTOS, 2007). Em Paris, as linhas abissais separam as zonas civilizadas (bairros franceses) das zonas selvagens (bairros argelinos) e em Lisboa, isso também ocorre com os bairros de portugueses e bairros de moçambicanos, angolanos, cabo-verdianos, etc. Defende-se aqui, que essa não é uma realidade diferente nas cidades e nas áreas rurais latino-americanas, apesar de notarmos também, evidentemente, algumas diferenças.

Algumas dessas diferenças dizem respeito a forma como vem sendo debatida a questão do pós-colonial em contextos latino-americanos. Não há como pensar uma ideia de pós-colonialismos na América Latina sem evocar uma ideia de Braudel de *longa duração*. A filiação teórica de alguns autores como Dussel (2009), Quijano (2009) e Casanova (2007) são mais propensas a um marxismo heterodoxo do que a um pós-estruturalismo ou pós-modernismo. Nesse caso o marxismo heterodoxo se situa nas influências de Mariátegui, de Wallenstein e da filosofia, da teologia e da pedagogia da libertação. Além disso, o próprio termo *colonialidade*, no lugar de pós-colonialismos vem a afirmar algumas dessas diferenças, que apesar de tudo, demonstra muita semelhança no tocante ao discurso crítico em relação à epistemologia ocidental e ao padrão de dominação, de poder e de conhecimento eurocêntrico. Para Quijano, colonialidade se estabelece como

um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p. 73)

A noção de poder em Quijano se estabelece a partir de algumas diferenciações entre o poder que envolve as relações de trabalho, a autoridade do Estado, o domínio da natureza, o domínio do sujeito e o domínio do corpo. Para o autor, de certa forma, as tradições eurocêntricas de conhecimento hipervalorizaram uma dessas formas de poderes, em detrimento da subvalorização de todas as outras.

No sistema colonial-patriarcal-capitalista-moderno, essas formas de poderes aparecem tão evidentes que a subvalorização de qualquer de

uma dessas formas de poderes só é justificada perante uma ortodoxia eurocêntrica. Grossfoguel (2009), Castro-Gomez (2005), Mignolo (2010) e Maldonado-Torres (2009), vem trabalhando com a amplificação do termo colonialidade, sugerindo as noções de colonialidade do saber e colonialidade do ser e diferenciando-as da colonialidade de poder. Além disso, esses autores vem trabalhando a possibilidade de De-colonizar ou do giro-decolonial como tentativa de construção de uma forma de pensamento social não-eurocêntrica. Santos também vem tentando construir alternativas em relação a isso, notadamente em seus projetos de ecologia dos saberes e sociologia das ausências e sociologia das emergências. Um ponto fundamental na ideia de Santos (2002, 2003 e 2007) é que o diálogo e a valorização dos saberes dos movimentos sociais constitui um ponto-chave nessa virada epistêmica.

Na realidade pós-colonial latino-americana, a ideia de raça (não como categoria biológica mas como discurso) é fundamental para se compreender as formas de diferenciação epistêmica e social que se estabeleceram na época do colonialismo e de certa forma sobreviveram ao mesmo. A partir disso, que Casanova (2007) desenvolve o conceito de *colonialismo interno* para tratar as diferentes formas de violência que as populações nativas sofreram em diferentes processos históricos da guerra de conquista ao neoliberalismo.

Para o autor, o processo de *colonialismo interno* está intimamente relacionado a constituição da produção de espaço no capitalismo contemporâneo, ao poder das metrópoles e a intensificação da urbanização do mundo que vem a intensificar a exploração laboral e a segregação social dos camponeses e dos trabalhadores estrangeiros. Citando Lefebvre, o autor grifa que “a cidade moderna intensifica a exploração, organizando-a em toda a sociedade e não somente nas classes operárias, mas também em outras classes sociais não dominantes” (LEFEBVRE *apud* CASANOVA, 2007, p. 422).

Segundo Santos, (2003) no Brasil, entretanto, tanto a questão racial, quanto a questão do colonialismo interno ganham um outro componente que se referem a forma como o discurso nacional foi consolidado hegemonicamente. As teses de Freyre, de luso-tropicalismo e da democracia racial constituem-se não enquanto um elemento de diferença, mas de homogeneidade do discurso colonial. Se Bhabha (1999), para o caso indiano, afirma o híbrido como forma de diferenciação de um discurso colonial ambivalente, no caso brasileiro é necessária a verificação sobre de que forma o híbrido se diferencia e de que forma ele se afirma no discurso freyriano.

O colonialismo português, ao contrário do colonialismo em contexto francófilo, anglo-saxão ou mesmo espanhol, foi em termos político um colonialismo ambivalente, por não conseguir se firmar plenamente enquanto metrópole, nem plenamente enquanto colônia. A partir de uma analogia baseada na peça *A Tempestade* de Shakespeare, Santos (2003) afirma que a ambivalência do colonialismo português era a de ser ao mesmo tempo Próspero e Caliban. No contexto europeu, Portugal comportava-se enquanto Caliban, subjugado politicamente e epistemologicamente pela Europa do Norte (notadamente a Inglaterra). No contexto latino-americano e africano Portugal comportava-se como Próspero, que, desenvolveu um processo de miscigenação que esteve fortemente relacionado com a violência colonial (ao contrário do que afirma os mitos da democracia racial).

A ambivalência do colonialismo português foi repassada ao colonialismo interno brasileiro, desenvolvendo, desde a época imperial uma elite nacional que era Caliban, em níveis de sistema-mundo, mas Próspero contra a população empobrecida, a maioria de ascendência negra e indígena. Nesse caso as camadas de trabalhadores pobres do campo e da cidade constituíram-se no outro do outro (SANTOS, 2003a).

A percepção de aspectos pós-coloniais na realidade brasileira pode ser evidenciada sobre os mais diversos prismas. Um desses, se estabelece

no espaço urbano e no espaço rural. Desde a conquista do território que o processo de colonialismo associa uma relação de violência direta, mas também uma relação de violência epistêmica. Pois se a violência direta é nítida quando falamos da escravidão negra e indígena, das repressões aos quilombos, à resistência indígena, à resistência camponesa, ela também pode ser alvo de reflexões a respeito da *episteme*.

A invenção epistemológica do outro, como inferior, trouxe também a invenção epistemológica do território do outro, como um território passível de ser tomado, ou da vida do outro como uma vida passível de ser escravizada. Ou seja, se o índio e o negro não tem alma, também não possuem território ou também podem ser escravizados. Se a relação de trabalho e de ocupação territorial mudou de forma abrupta nesses mais de 500 anos de História do Brasil, a sobrevivência de um outro como um inferior e de um território do outro, como um território sem saber, sem diversidade, sem vida é muito comum em termos de discurso hegemônico que norteiam, por exemplo as políticas urbanas e as políticas agrárias no país.

A favela, por exemplo, é o espaço do outro, sob o qual a cidadania (mesmo garantida de forma legal) é mínima e o uso da violência pelas forças de repressão do Estado é máxima. Os territórios dos quilombolas, dos indígenas e as áreas de reforma agrária possuem uma legalidade do Estado do uso social da terra que não é cumprida pelos aparelhos do Estado, em detrimento dos interesses do agronegócio. Além do que as questões levantadas pelos movimentos sociais urbanos e rurais são comumente tratadas não na esfera política, mas na esfera criminal, como caso de polícia.

Assim que tanto na questão urbana, quanto na questão agrária o debate do colonialismo interno, mesmo com todas as especificidades que o caso brasileiro possui, pode nos ajudar a entender as relações sociais a partir de uma noção de estrutura complexa que não contemple necessariamente só o econômico e social, nem só o cultural e o subjetivo.

A ideia de um sistema capitalista no Brasil pode não conseguir traduzir as relações sociais de um sistema que é evidentemente capitalista, mas também é patriarcal, colonial, escravista e moderno. Em relação às cidades brasileiras, Maricato (2011) sintetiza essa relação com a *episteme* colonial quando afirma que

A herança escravocrata e o desprestígio do trabalho, o patriarcalismo e a condição inferiorizada da mulher, o patrimonialismo e a privatização da esfera pública, o personalismo e a rejeição às relações impessoais e profissionais, o clientelismo e a universalização da política, do favor contrariamente ao reconhecimento dos direitos, a tradição autoritária negando à cidadania, estão presentes em cada metro quadrado da cidade periférica (MARICATO, 2011, p. 131).

Assim que o racismo, o machismo, a homofobia e a intolerância religiosa são formas discursivas pós-coloniais que (na analogia de Santos) operam linhas invisíveis e visíveis nas cidades brasileiras. A operacionalização espacial dessa segregação epistêmica se faz de várias formas no espaço urbano e no espaço rural. Alguns espaços são nitidamente mais desenvolvidos para segregar os negros, os indígenas, as mulheres, o público LGBT, os não cristãos, os homens e as mulheres do campo. A depender de cada circunstância cria-se muros visíveis e invisíveis bastante nítidos entre os condomínios fechados e as favelas, o latifúndio e as áreas de produção camponesa, as ruas gentrificadas ou empresariais e as ruas desvalorizadas, a suíte do apartamento e o quarto da empregada ou o elevador social e o elevador de serviço. Outros espaços não possuem uma segregação tão nítida, o que leva alguns autores a adotar que são esses os espaços da diversidade cultural, discurso bastante explorado pelos que vem fazendo as políticas públicas na área da cultura, por exemplo. Entretanto, nesse

caso é necessário separar um discurso da diversidade cultural que não evidencia o conflito e a segregação de outro que evidencia. Para isso é necessário entender que “os conceitos de cultura e fronteira requerem-se mutuamente, mas de uma forma que é dinâmica e não estática, que é heterogênea e não homogênea.” (RIBEIRO, 2005, p. 80).

Nesse caso o multiculturalismo enquanto a coexistência de várias culturas que não se relacionam entre si deve ser diferenciado de uma visão de multiculturalismo construída a partir da posição de fronteira. A posição de fronteira se estabelece “como linha divisória e não como espaço de encontro e de articulação” (RIBEIRO, 2005, p. 81).

A posição de fronteira não dispersa a segregação daqueles constituídos epistemologicamente como inferior nem nega a ideia de que certas formas culturais apresentam-se em relações a outras a partir daquilo que Gramsci definiu como hegemonia. Pelo contrário, ela ressalta o papel de uma diversidade conflitiva em atos contra-hegemônicos de resistência. Em relação à Educação do Campo, o diálogo de saberes, assumido em função de uma ação política dos movimentos que compõem o território e de uma reflexão em comunhão com outros agentes, pode localizar temas como a diversidade étnica, os saberes subalternizados, as tradições esquecidas ou invisibilizadas no território a partir de uma posição de fronteira. Posição essa, que muitas vezes, se assume também numa luta do território.

Considerações finais

Falar de diversidade na sociedade brasileira deve requerer sempre um olhar cuidadoso. Não quero com isso negar a ideia de que somos uma sociedade diversa, pelo contrário. Mas o reconhecimento da diversidade, sem o reconhecimento que as relações de diferenças são constituídas a partir de uma relação de inferiorização e de que as tensões sociais fazem

parte integrante dessa diversidade é afirmarmos um discurso ao mesmo tempo complexo, mas hegemônico. Por outro lado, compreendermos a ideia de uma diversidade conflitiva e a posição de fronteira que se encontram essas diversas formas de culturas (Santos, Meneses e Nunes, 2004) é o primeiro passo para nos atermos, ao mesmo tempo, para uma ideia complexa e contra-hegemônica de continuidade do colonialismo e do escravismo na sociedade brasileira contemporânea.

A relação hegemônica entre conhecimentos diferentes e socialmente desiguais possui um projeto político muito nítido no campo, a colonização das diversas culturas e a expansão do capitalismo no território. O conhecimento técnico e especializado adquire um caráter de *pensamento abissal*, tanto em sua forma de inferiorizar o outro, quanto em sua forma de colonizar o outro no seu ato de “transmissão de conhecimento” (educação bancária). Na educação do campo, a ideia de transmissão do conhecimento praticada pela extensão rural e pela escola ao território camponês geralmente se vincula a um ato de colonização cultural. Nesse caso, o território camponês é visto como um território sem saber, que também implica em ser projetado como um território passível de ser dominado. Visando a superação desse epistemicídio, é importante adicionarmos à teoria da educação do campo, essa reflexão crítica ao pensamento ocidental que coloca quase sempre o campo como um lugar do atraso e os povos do campo em uma posição de inferioridade.

Essa é uma reflexão teórica bastante densa que passa por uma investigação em como as problemáticas da epistemologia ocidental se refletem na lógica escolar do campo, como por exemplo: na produção das disciplinas escolares, nos currículos, nas metodologias de ensino-aprendizagem, na gestão escolar e nas políticas públicas na área da educação. Para pensarmos em atos de descolonização a partir da educação do campo, o primeiro passo é considerarmos o campo como um território diverso de saberes. Posteriormente, podemos considerar a educação do campo como o que Santos (2002) define sendo um processo de tradução

intercultural – onde o saber dos camponeses, dos quilombolas, dos indígenas, dos pescadores, dos trabalhadores rurais, dos ribeirinhos, dos extrativistas não são invisibilizados nem colocado em posição de inferioridade em relação a outras formas de saberes externas ao território. Além disso, podemos observar ainda, formas de aprendizado entre diferentes saberes do campo como algo tão importante, quanto o próprio saber escolar. Não nos basta simplesmente reivindicamos a construção de uma nova escola do campo, mas necessitamos construirmos uma nova forma de se pensar a escola do campo – que invista sobretudo em uma nova forma de construir o seu próprio saber.

Recebido em: 23 de nov. 2017.

Aceito em: 25 de fev. 2018.

Referências

II ENERA. MST –Setor de Educação (Org.). **II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária**. Luziânia, DF, 2015.

ANDRADE, Bruno, DE CARLI, Caetano; e DINIZ, Bruno. O fim do Escravismo e o Escravismo sem fim. Colonialidade, Direito e Emancipação Social no Brasil. **Direito y Práxis**. Vol 6, n. 10, Rio de Janeiro, 2015.

ARROYO, Miguel. “A Educação Básica e o Movimento Social do Campo”. Em: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli e MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação no Campo**. Editora Vozes, 4ª edição. Petrópolis. 2004.

ARROYO, Miguel. Diversidade. Em: CALDART, Roseli (et all) (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Editora Expressão Popular. 2012.

BHABHA, Homi. “**A Outra Questão. O Esteriótipo, a Discriminação e o Discurso do Colonialismo**”. Em Bhabha, Homi. *O Local da Cultura*. UFMG, 1999.

BURAWOY, Michael "The Extend Case Method". **Sociological Theory** 16:1 March Berkeley. 1998

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. 2016.

CASANOVA, Pablo González. "Colonialismo Interno". Em Casanova, Pablo González. En publicacion: **A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas** BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. 2007.

CALDART, Roseli. "A Escola do Campo em Movimento". Em: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli e MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação no Campo**. Editora Vozes, 4ª edição. Petrópolis. 2004

CALDART, Roseli. "Sobre Educação no Campo" em: SANTOS, Clarice (org.) **Por uma Educação do Campo. Campo –Políticas Públicas Educação**. INCRA/MDA. Brasília, 2008.

DE CARLI, Caetano. **Sonhos de Abril – Luta pela terra e a reforma agrária no Brasil e em Portugal. Os casos de Eldorado dos Carajás e Baleizão**. Tese de Doutorado. Centro de Estudos Sociais/Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2014.

DE CARLI, Caetano, ANTUNES, Thiago e SILVA, Iago. "Sete pontos para se Pensar a Educação do Campo". **Anais do I Seminário Internacional Curupiras Diversidade de Saberes para Alternativas Sociais**. Vol 1. Recife, 2017.

EISENBERG, Peter L. **Modernização sem mudança a indústria açucareira em Pernambuco: 1840-1910**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Campinas: UNICAMP. 1970

FERNANDES, Bernardo Mançano. "Diretriz de uma Caminhada", em: ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Org.) **Por uma Educação do Campo**. 4ª. Edição, Petrópolis. Vozes, 2009. P. 133-146

FERNANDES, Bernardo M. "Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial" in STÉDILE, João Pedro (Org.) **A Questão Agrária no Brasil – volume**

8: Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 173-238. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 4ª. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 6ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou Extensão?** 8ª. Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1983.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro.** Editora 34. 2001

GRAMSCI. Antônio. **Cadernos do Cárcere** (vol. 2: os intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo). 4ª edição. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2006.

HALL, Stuart. "A identidade em Questão" em: **A identidade Cultural da pós-modernidade.** V. 11, DP&A, 2006.

HESPANHA, Pedro. "Marx contra os camponeses?" **Revista Crítica de Ciências Sociais.** 13, 86-89. 1984

LEITE, S.C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez. 1999.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** 7ª. Edição. Vozes, Petrópolis, 1985. P.5-67.

MARX, Karl. . **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte.** Lisboa: Edições **Avante.** Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm>. 1984.

MARICATO, Erminia. **O Impasse da política urbana no Brasil.** Editora Vozes. RJ. 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. "Os indícios do agravamento da concentração da terra no Brasil no período recente" in STÉDILE, João P. (Org.) **A Questão Agrária no Brasil – volume 7: o debate na década de 2000.** São Paulo: Expressão Popular, 103-172. 2013.

QUIJANO, Anibal. "Colonialidade do Poder e Classificação Social". Em SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. Almedina. Coimbra, 2009.

REDFIELD, Robert. **Peasant Society and Culture. An Anthropological Approach to Civilization**. Chicago: University Chicago Press. 1958.

RIBEIRO, Antonio Sousa. "A Tradução como Metáfora da Contemporaneidade". Em Macedo, Ana G. e Veeky, Maria E. **Estudos de Tradução –Estudos Pós-Coloniais**, Braga, Unversidade do Minho, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma ecologia dos saberes". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78. Coimbra. 2007 3-46.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso Skylab" **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 11, 10-60. 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pelas Mãos de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade**. Almedina, Coimbra, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 63, 237-280. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Entre o Próspero e o Caliban". **Novos Estudos**, 66. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Poderá o direito ser emancipatório?" **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 65, 3-76. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. Brasília, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula; Nunes, João Arriscado "Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo" in SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Edições Afrontamento, 19-101. 2004.

SAUER, Sérgio. "Reflexões esparsas sobre a questão agrária e a demanda por terra no século XXI" in STÉDILE, João Pedro (Org.) **A Questão Agrária no Brasil – volume 8: Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 167-188. 2013.

STÉDILE, João Pedro (Org.) **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS. 1994.

STÉDILE, João Pedro (Org.) **A Questão Agrária no Brasil – volume 1: O debate tradicional: 1500 – 1960**. São Paulo: Expressão Popular. 2005a.

STÉDILE, João Pedro (Org.) **A Questão Agrária no Brasil – volume 3: Programas de Reforma Agrária: 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular. 2005b.

STÉDILE, João Pedro "Tendência do Capital na Agricultura" in Stédile, João PEDRO (Org.) **A Questão Agrária no Brasil – volume 8: Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 19-38. 2013.

TORRES, Nelson Maldonado. **"La Descolonizacion y el giro des-colonial"**. Tabula Rasa, Bogotá, 2008.

WOORTMANN, Ellen F. **Herdeiros, parentes e compadres: colonos do Sul e sitiantes do Nordeste**. Brasília: Editora da UNB. 1995. ◀